

Hiller, Gotthilff Gerhard

Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 239-244. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Hiller, Gotthilff Gerhard: Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 239-244* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226392 - DOI: 10.25656/01:22639

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226392>

<https://doi.org/10.25656/01:22639>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes

hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU 13

THEODOR BERCHEM 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-
theorie und -praxis 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der
Gegenstands- und Begriffskonstitution 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche
und strukturelle Aspekte 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-
dende Schulsystem 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht

Zur Fragestellung

Wer aus der Perspektive der Sonderpädagogik das Konzept der Allgemeinbildung diskutieren will, stößt dann auf besonders fruchtbare Fragestellungen, wenn er dies im Blick auf Kinder und Jugendliche tut, die als lernbehindert und/oder verhaltensgestört gelten. Am unteren „Rande der Normalität“ (WOCKEN 1983), oft mit dramatischen Biographien und schlechten Zeugnissen belastet, haben sie weder beruflich noch privat eine Chance, gegen die Vielzahl von Mitbewerbern um ein objektiv wie subjektiv befriedigendes Leben erfolgreich zu konkurrieren. Gleichwohl werden sie (auch von sich selbst) zu denen gezählt, denen keine Sonderrechte zugebilligt zu werden brauchen: Weder für Staat und Gesellschaft noch für den Betroffenen selbst sind diese Behinderungen so offensichtlich, daß sie zu dem Personenkreis zu zählen wären, dem man z. B. im Rahmen des Bundessozialhilfegesetzes besondere Rechte auf Schutz und Förderung zu gewähren hätte. Mit dem Datum der Volljährigkeit spätestens gelten sie, wie alle anderen, als voll geschäftsfähig; sie werden im vollen Umfang dafür zur Verantwortung gezogen, ob und wie sie mit den Chancen und Gefahren unserer Kultur zurechtkommen. Die Ausweglosigkeit, die einerseits aus der Geltung der Normen und andererseits aus der auf Dauer gestellten Erfahrung resultiert, diesen Normen nicht genügen zu können, führen entweder zur Resignation (bis hin zu Suicidversuchen) oder aber zu Aufässigkeit (bis hin zu krimineller Devianz).

Angesichts dieser schnell wachsenden Gruppe von Kindern und Jugendlichen, deren Chancen auf künftiges Glück in der gegenwärtigen ökonomisch-technologischen Umbruchsituation sich deutlich verschlechtern, radikalisiert sich die Frage nach brauchbaren Konzepten von Allgemeinbildung. So wichtig Versuche zur Neubestimmung ihrer *inhaltlichen* Geltung sind (KLAFKI 1985), so dringlich bedürfen sie gleichermaßen einer *sozialwissenschaftlich-empirischen Fundierung*: Wenn Allgemeinbildung ein politisches Konzept sein soll, darf die Frage nach ihrer sozialen Geltung nicht länger ausgespart bleiben (vgl. dazu A. RANG 1986). Es ist dabei zu bedenken, daß die bisherigen Konzepte der Allgemeinbildung als Basis und Bezugsrahmen die bürgerliche Kultur haben. Dies impliziert, daß sie fraglos von folgenden zwei Prämissen ausgehen:

- A. Familie und Verwandtschaft garantieren als Hauptagenturen der bürgerlichen Kultur die Einführung der nachwachsenden Generation in die Werte, Traditionen und Techniken der bürgerlichen Lebensführung. Schulischer Unterricht ergänzt, fördert und differenziert, was von zu Hause mitgebracht wird. Selbstverständlich stellen Familie und Verwandtschaft außerdem die wirtschaftlichen Voraussetzungen bereit, die zum Erwerb von Allgemeinbildung nötig sind.
- B. Die bürgerliche Moral ist fester Bestandteil der Allgemeinbildung. Alles, was nicht in diesen Rahmen paßt, wird als deviant wahrgenommen und inkriminiert.

Für die Kinder und Jugendlichen, von denen eingangs die Rede war, treffen diese beiden Voraussetzungen nicht oder nur sehr eingeschränkt zu. Im folgenden wird versucht, im Blick auf sie ein Konzept von Allgemeinbildung thesenhaft zu umreißen, das sich nicht festlegen läßt auf die Durchsetzung einer bürgerlichen Kultur. Kritische Distanz zu ideologischen Verengungen bisheriger Konzepte soll ermöglicht werden, ohne jedoch deren aufklärerisch-realistischen Anspruch aufzugeben.

Die Thesen 1 bis 3 beziehen sich auf die erste, die Thesen 4 und 5 auf die zweite der oben genannten Voraussetzungen. Die schul- und unterrichtspraktischen Konsequenzen dieser Argumentation für eine „realitätsnahe Schule“ wurden bereits an anderer Stelle ausführlich erörtert (HILLER 1985). Sie werden hier knapp zusammengefaßt und auf die leitende Fragestellung bezogen.

Fünf Thesen zur Zukunftsperspektive von Jugendlichen „am Rande der Normalität“ – eine bildungstheoretische Provokation

These 1

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte stehen mehrheitlich in Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, die nur bedingt dazu in der Lage sind, sie an bürgerliche Grundformen einer erfolgreichen Lebensbewältigung heranzuführen und sie darin hinreichend zu stabilisieren (vgl. HILLER 1985, S. 123).

Absolventen dieser Schulen – gleiches gilt wohl auch für viele Hauptschüler – lernen in den primären Gruppen, in denen sie aufwachsen, in der Regel sehr viel darüber, wie man unter erschwerten Bedingungen dennoch zurechtkommt. Von durchschnittlich bürgerlich Sozialisierten werden diese Formen der Lebensbewältigung jedoch weder in ihrer praktischen Effizienz noch in ihrer psychisch stabilisierenden Wirkung (Widerstandsfähigkeit, Zähigkeit, Gelassenheit) wahrgenommen oder gar gewürdigt; allzuoft werden sie gering geachtet, meist unterschätzt. Andererseits lehrt die Erfahrung aber auch, „daß unter den gegebenen Verhältnissen ... Familie und Verwandtschaft ‚am Rande der Normalität‘ das Hineinwachsen und Zurechtkommen ihrer Kinder in einer bürgerlichen Gesellschaft nicht in der wünschenswerten Qualität und im nötigen Umfang leisten und garantieren können. Die weitgehend unaufgeklärten, nicht gewürdigten Sozialisationsformen der Primärgruppen (reichen) in der Regel alleine nicht aus, die konfliktreichen Erfahrungen des Nichtgenügens, des Ausgeschlossenwerdens und des partiellen Scheiterns hinreichend produktiv aufzuarbeiten, in einer Gesellschaft, in der bürgerliche Formen der Lebensführung absolut dominant sind“ (HILLER 1985, S. 123).

Aufgrund dieser Tatsachen ist zu fordern, daß Allgemeinbildung so zu konzipieren ist, daß einerseits mit ihrer Realisierung nicht lediglich kulturimperialistische Durchsetzungsstrategien sozialer Geltungsansprüche einer bürgerlichen Zivilisation gemeint sind. Andererseits wäre Allgemeinbildung so anzulegen, daß sie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Grenzgängerschaft ausbildet; dies in einer Epoche, die gekennzeichnet ist durch eine „ungeheure Heterogenität von Erfahrungshorizonten und Lebensformen, in der jeder von uns nicht nur in mehreren Sprachen, sondern auch in verschiedenen Kulturschichten gleichzeitig lebt...“ (HILLER 1985, S. 141). Anzustreben wäre, daß eine genügende Zahl von Individuen künftig in der Lage ist, als Fürsprecher, Sachwalter und Partner mit denen zusammenzuleben, die mit dominanten Formen gesellschaftlicher Rationalität aus eigener Kraft nicht zurechtkommen.

These 2

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte sind Menschen, die in der Regel häufiger mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge in Zwangskontakt kommen (vgl. HILLER 1985, S. 124).

„Sie erscheinen dort dann in der Regel in inferioren Positionen, als Bittsteller oder gar als potentiell Straftatverdächtige. Sofern sie nicht in der Lage sind, den Anforderungen der jeweiligen Bürokratie zu genügen (Anträge stellen und Fakten ordnungsgemäß zu belegen), ist es verhältnismäßig leicht, sie abzuweisen bzw. ihren berechtigten Interessen nicht stattzugeben und zudem ihnen die Schuld für das jeweilige Scheitern als persönliches Versagen zuzuschieben“ (HILLER 1985, S. 124). – Ein zureichendes Konzept von Allgemeinbildung hat sich auf diese Tatbestände einzustellen und den einzelnen soweit wie irgend möglich zum qualifizierten Umgang mit diesen Institutionen zu befähigen bzw. darauf hinzuarbeiten, daß für jeden, der dies aus eigener Kraft nicht schafft, geeignete Vertrauenspersonen erreichbar sind, die ihm dabei wirksam helfen können.

These 3

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte sind Menschen, die in der Regel ihr künftiges Leben auf einer wirtschaftlich schmalen Basis führen müssen (vgl. HILLER 1985, S. 121).

Was dies bedeutet, kann man sich klar machen, wenn man Aufgaben wie die folgenden „rein theoretisch“ zu „lösen“ versucht:

(1) Eine 20jährige ledige Näherin, Absolventin der Schule für Lernbehinderte, verdient netto ca. 900,- DM im Monat. Stellen Sie für diese junge Frau eine Budgetplanung auf, unter der Voraussetzung, daß sie weder von ihrer Familie noch von einem Lebensgefährten oder von Freunden finanzielle Zuwendungen erhält. Sie lebt alleine in einer mittelgroßen deutschen Stadt. Konkretisieren Sie für einen Monat, wie diese Frau, auf sich allein gestellt, Tag für Tag ein sie „befriedigendes Leben“ führen könnte.

(2) Ein 29jähriger Speditionsfahrer, ehemaliger Absolvent der Schule für Lernbehinderte, verdient monatlich netto 1400,- DM. Aufgrund einer Reihe beruflicher und privater Mißerfolge und damit verbundener finanzieller Einbrüche hat er z. Zt. Schulden in Höhe von 15000,- DM, für die er monatliche Raten in Höhe von 350,- DM aufbringen muß. Er hat weder Familie noch eine Lebensgefährtin noch Freunde, die ihn unterstützen. Wie kann er ein „befriedigendes Leben“ führen? Beschreiben Sie für einen Monat, Tag für Tag, wie das gehen könnte, und berechnen Sie die anfallenden Kosten (HILLER 1985, S. 121f.).

Wer mit und für solche Menschen Finanzierungspläne erarbeitet, erfährt nicht nur deutlich, wie eingeschränkt ein solches Leben faktisch ist. Die Forderungen an Selbstdisziplin und Askese sind so enorm hoch, daß sie objektiv als uneinlösbar gelten müssen. Wer nicht der Versuchung erliegen will, am Rande der Legalität oder gar außerhalb von Recht und Gesetz zu leben, muß sich klar machen, daß er über längere Zeiträume hinweg nur in einer Gruppe wirtschaftlich überlebensfähig ist, die sich dazu bereit findet, ihn mitzutragen.

Auf das Problem der Allgemeinbildung gewendet, bedeutet dies zweierlei: Allgemeinbildung muß so konzipiert werden, daß sie die Mitglieder einer Gesellschaft befähigt, die wirtschaftlich Schwachen in ein Netz von sozialen Gruppen so einzubinden, daß ihnen ein menschenwürdiges Leben ermöglicht wird. Mit der Schaffung und Finanzierung von Institutionen einer verwalteten Fürsorge allein ist dies nicht hinreichend zu leisten. Gefragt ist Allgemeinbildung als Sympathie, Solidarität und Mitverantwortung, als Bereitschaft und Fähigkeit zur Einmischung in Verhältnisse, im Interesse benachteiligter und unterdrückter Menschen. Im Blick

auf diejenigen, die aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Bildung zu einer selbständigen, wirtschaftlichen Existenz in der Lage sind, muß deutlich werden, daß sie dem Anspruch allgemeiner Bildung nur insofern gerecht werden, als sie bereit und fähig dazu sind, ihre wirtschaftliche Selbständigkeit so zu realisieren, daß daraus Lebenschancen für diejenigen entstehen, die aus eigener Kraft die Minima eines glücklichen Lebens nicht erwerben können.

Im Blick auf die von wirtschaftlichem Mangel dauerhaft Bedrohten muß deutlich werden, daß zur Allgemeinbildung die Einsicht gehört, sich dieses defizitären Zustandes nicht schämen zu brauchen. Dies bedeutet zugleich, daß sie dazu befähigt werden müssen, ihre Würde als Mitglieder von Kollektiven zu entdecken und nach Kräften zu steigern.

Pointiert formuliert: Ob jemand hinreichende Allgemeinbildung besitzt oder nicht, entscheidet sich auch daran, ob er als aktives Mitglied von Gruppen lebt, in denen wirtschaftlich Schwache einen selbstverständlichen Platz haben.

These 4

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte sind Menschen, die mit dem auf Dauer gestellten Vorwurf leben müssen, selbst an ihrer Lage schuld zu sein (HILLER 1985, S. 124).

Angesichts einer wachsenden Zahl von Menschen, die aufgrund minimaler Konkurrenzchancen sich auf ein Leben in Armut und Isolation einrichten müssen, ist Allgemeinbildung so auszulegen, daß sie dafür sensibilisiert, die Verletzungen wahrzunehmen, die demjenigen zugefügt werden, der den dominanten kulturellen, ökonomischen und moralischen Normen – aus welchen Gründen auch immer – nicht entsprechen kann oder will. Noch einmal pointiert: Wer auf jedwede Form abweichenden Verhaltens, auf jede Art der Normverletzung, des Protests, auf Sub- und Gegenkulturen lediglich mit Unverständnis, moralischer Empörung und mit Abscheu zu reagieren weiß, wer die Betroffenen kriminalisiert und nach deren Bestrafung ruft, wem all dies nicht Anlaß wird zu kritischer Prüfung der herrschenden Verhältnisse und Normen und zu Selbstkritik, der besitzt keine ausreichende Allgemeinbildung.

Wer mangelnde Konformität, fehlende Anpassungs- und Leistungsbereitschaft zuerst und hauptsächlich als moralisches Versagen deutet, ist eher borniert denn gebildet. Allgemeinbildung ist auf der anderen Seite so auszulegen, daß sie einen differenzierten Umgang mit eigenen Negativerfahrungen eröffnet und zugleich die Kräfte und Formen des Widerstandes fördert und kultiviert, mit denen man gegen unerträgliche Verhältnisse und Überforderung wirksam protestieren kann. Allgemeinbildung muß dazu befähigen, die eigene Lage schonungslos zu identifizieren und sich darin zugleich Symbole der Hoffnung zu schaffen, um sie aushalten zu können (WIRTH 1984). Gefragt ist nach der Entwicklung und Kultivierung von Formen der Selbstbehauptung, des Managements von Ohnmachtsgefühlen, nach effizienten Techniken des Sich-Wehrens gegen ungerechtfertigte Vorwürfe, unerträgliche Zurücksetzungen und Beleidigungen.

These 5

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte sind Menschen, die in der Regel aufgrund ihrer geringen sozialen Attraktivität auch auf dem Gebiet der privaten Beziehungen nur sehr eingeschränkte Chancen haben (HILLER 1985, S. 122).

Unseren Beobachtungen zufolge können Absolventen von Sonderschulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte als junge Männer und junge Frauen „in der Regel nur höchst flüchtige, instabile, von wechselseitiger Ausbeutung und Abhängigkeit gekennzeichnete primäre Beziehungen eingehen . . . , in denen weder Verlässlichkeit erfahrbar wird, noch der Aufbau einer privaten Sinnperspektive gelingt. Bis zum 25. Lebensjahr zumindest, in vielen Fällen weit darüber hinaus, ist bei diesen Menschen eine extrem hohe Fluktuation der unmittelbaren Lebensgefährten zu konstatieren“ (HILLER 1985, S. 122).

Zur Allgemeinbildung müßte demgegenüber gehören, daß die Mitglieder einer Gesellschaft in der Lage sind, zu dominanten Formen der Organisation ihrer sozialen Beziehungen eine kritisch-konstruktive Distanz zu gewinnen. Dies bedeutet konkret, daß die Fixierung auf die Ideale der ausschließlich monogamen, heterosexuellen Partnerschaft und der Kleinfamilie zu relativieren ist (BOPP 1985). Diese Lebensformen sind von den hier in Rede stehenden Jugendlichen als tragfähige Beziehungen nur selten, und wenn, dann in der Regel nur suboptimal realisierbar, sofern man als Maßstab die gegenwärtig herrschenden Ansprüche an Partner- und Familienbeziehungen zugrunde legt. Unter diesen Voraussetzungen gewinnen Formen des Zusammenlebens mehrerer Erwachsener, mehrerer Generationen, auch unter Einbezug älterer Menschen, als ökonomisch und sozial selbständige primäre Gruppen erhöhtes Interesse.

Zusammenfassung

Wenn man versucht, ein Konzept der Allgemeinbildung zu formulieren aus der Perspektive und im Interesse von Randgruppen der Gesellschaft und deren nichtimperialistisch betriebener Integration, so zeigt sich, daß die bislang bekannten inhaltlichen Konkretionen nicht zureichen. Was hier im Bezug auf Kinder und Jugendliche formuliert wurde, die unterschiedlichster Ursachen wegen aus Regelschulen ausgeschlossen werden, ließe sich gleichermaßen hinsichtlich vieler Hauptschüler, vieler Kinder von Arbeitsemigranten und der Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen in der Dritten Welt darlegen: Was bislang unter Allgemeinbildung gefaßt wird, hält den Herausforderungen nicht stand, denen sich diese Menschen stellen müssen. Ein Konzept von Allgemeinbildung, das das Leid verdrängt, das aus einem auf Dauer gestellten Nichtgenügen resultiert, desavouiert sich als kulturimperialistisches Programm, vergleichbar den kolonialistischen Missionsaktivitäten aus früheren Jahrhunderten in Übersee.

Allgemeinbildung kann nicht länger identisch sein mit Bestimmung und Durchsetzung einer für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen verbindlichen Form intellektuell bestimmter Lebensführung auf wirtschaftlich anspruchsvollem Niveau. Allgemeinbildung ist vielmehr zu konzipieren als ein Gefüge von Lerninhalten, Lernformen und -prozessen, in denen die verschiedensten Formen von Vernunft, von ästhetischem Genuß, von Symbolbildung und Interaktion in ein reziprok förderliches Verhältnis zueinander gesetzt werden.

Literatur

- BOPP, J.: Vor uns die Sintflut! Streitschriften zur Jugend- und Psychoszene. Reinbek 1985, insbes. S. 30ff.
HILLER G. G.: Realitätsnahe Schule. Impulse zur Öffnung der Schule für Lernbehinderte für eine bessere Vorbereitung ihrer Schüler auf die Lebenswirklichkeit. In: Z. Heilpäd. 36 (1985), Beiheft 12, S. 121-

142. Dieser Aufsatz war Gegenstand der Diskussion in der Kommission Sonderpädagogik der Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft am 11. März 1986 unter der Leitung von GERD IBEN.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985.
- RANG, A.: Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung. In: Z. f. Päd., 32 Jg. 1986, Nr. 4.
- WIRTH, H. J.: Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance. Frankfurt/M. 1984.
- WOCKEN, H.: Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Heidelberg 1983.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, A sternweg 8, 7410 Reutlingen3